

Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula

Mediation dialectical – pedagogical and educational praxis: the ontological aspect of the class

Maria Eliza Brefere Arnoni¹

RESUMO

Apresento neste artigo a proposição teórico-metodológica de aula como práxis educativa e unidade da Educação escolar, pautada na adequada relação entre uma *teoria de compreensão de mundo* - Lógica dialética e Ontologia do ser social; o *método dialético* que, por meio das suas categorias, expressa o caminho teórico para se compreender este mundo e a *metodologia de ensino* que se constitui no processo de aplicar as categorias do método dialético na práxis educativa. Explicitar a gênese da Metodologia da Mediação Dialética evita que ela caia na esteira estigmatizada de uma atividade secundária, pois, ao pautar-se na categoria dialética da mediação como matriz da práxis educativa, assegura a relação dialético-pedagógica entre professor e aluno, da qual deriva a relação de contradição entre os processos de ensino e de aprendizagem que respectivamente desenvolvem na prática educativa. E, desta, decorre a aprendizagem do aluno por superação das suas ideias iniciais sobre o conceito a ser desenvolvido. A aprendizagem do conhecimento historicamente produzido pela sociedade potencializa ao aluno, como ser social, a compreensão da dinâmica deste mundo e a de sua inserção neste complexo. O estudo desta proposição ensina o estabelecimento da aula como alternativa para a escola brasileira colocar-se contra os ditames do capital.

Palavras-chave: Ontologia do ser social. Mediação dialético-pedagógica. Metodologia da Mediação Dialética.

¹ Profa. Dra. da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Departamento de Educação - IBILCE de São José do Rio Preto Pós-Graduação em Educação Escolar - FCL de Araraquara

ABSTRACT

I present in this article the theoretical-methodological proposition of classroom as educational praxis school education unit, based on the appropriate relationship between a theory of world understanding, the *Dialectical Logic*- and *Ontology of social being*; and the *Dialectical method* which, by means of its categories, expresses the theoretical way to understand social world and teaching methodology that establishes itself in the process of applying the categories of dialectical method in educational praxis. To explicit the genesis of Dialectical Mediation Methodology avoids dropping it in the wake of a secondary activity, stigmatized, because guided in the category of Dialectics of educative praxis mediation array, ensures the dialectical relationship between teacher and student, from which derives the relationship of contradiction between teaching and learning processes that develop in the educative practice, respectively. And from this, derives the student's learning by overcoming its initial ideas on the concept to be developed. The process of learning knowledge historically produced by the society leverages student, as social being, understanding the dynamics of this world and of their insertion in this complex. The study of this proposition envisages the establishment of the classroom as an alternative to Brazilian school to put up against the dictates of the capital.

Keywords: Ontology of social being. Pedagogical dialectical-mediation. Dialectical methodology mediation.

Introdução

Neste artigo apresento os estudos realizados em torno da abordagem ontológica da aula como práxis educativa, entendendo-a como ato humano e consciente, no sentido de valorizar professor e aluno como seres sociais que, pela linguagem essencialmente social e dialógica estabelecem entre si a mediação, uma relação pedagógica que permite a ambos, o envolvimento com o conhecimento historicamente produzido. A questão-chave da relação pedagógica entre professor e aluno em situação de aula é a mediação, na qual se articulam o método dialético (caminho teórico de compreensão

do mundo), a Metodologia da Mediação Dialética (operacionalização desse método na prática educativa) e a teoria que os informa (Lógica dialética e a Ontologia do ser social), explicando a gênese do termo *mediação dialético-pedagógica*.

Estabelecer e manter a *mediação dialético-pedagógica* entre professor e aluno no desenvolvimento da prática educativa é o *sentido* desta forma adequada de o professor organizar metodologicamente o conceito produzido pelas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da emancipação humana, para desenvolvê-lo junto aos alunos, um desafio para a educação escolar que se submete à lógica do capital, o que a torna estéril.

Estudar a aula na perspectiva da práxis permite ao professor entender a educação escolar como uma questão social, ou seja, como uma das práxis que o homem criou para organizar a sociedade de acordo com os anseios da classe social predominante, o capital na sociedade brasileira atual. E, neste aspecto, Saviani (2005) traz colaborações fundamentais sobre o papel da escola no capitalismo. Para ele,

[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. [...] Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! (SAVIANI, 2005, p. 76).

O autor alerta e explicita a contradição da escola no capitalismo, no que se refere à dosagem de conhecimento que o capital concede ao trabalhador. E, neste aspecto, o trabalhador necessita de conhecimento para produzir, mas, ao se apropriar (domínio teórico) do processo total do seu trabalho, torna-se dono da força de produção. Portanto, na relação “trabalhador e conhecimento”, o capital não pode privar o trabalhador de possuir conhecimento e, nem permitir que o trabalhador tenha seu domínio total. A classe

dominante da sociedade capitalista para manter-se hegemônica precisa *manter a contradição pela devolução parcelada de um mínimo de saber necessário para os operários produzirem*, o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo.

Para Duarte (2001), ao se considerar o saber objetivo como constitutivo dos meios de produção na sociedade capitalista, ele também se encontra perpassado pela contradição entre a socialização do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção, contradição essa que só pode ser superada com a superação do capitalismo. Para o autor,

[...] acreditar na ideia de que as tecnologias de informação efetivamente possibilitassem a socialização do saber seria, por consequência, acreditar que o capitalismo estaria socializando os meios de produção e, por outro lado, afirmar que a escola deva privilegiar “o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas” em detrimento da tarefa de transmitir conhecimentos significa, na prática, para a maioria da população, produzir [...] aligeiramento da educação [...]. (DUARTE, 2001, p. 68).

Estas asserções indicam que o entendimento da aula como práxis educativa e unidade da Educação escolar exige considerá-la sob os ditames do capital. Este, ao alterar suas formas de produção para superar sua própria crise, gera nova organização do trabalho e necessita da educação escolar na formação deste novo perfil de trabalhador. Na sociedade atual, o novo modelo escolar foi proposto pelos países desenvolvidos aos *em desenvolvimento*, como o Brasil, e para homogeneizar as ideias pedagógicas indispensáveis à lógica da produção, organizam-se os movimentos sociais em âmbito internacional e nacional, como o movimento “Educação para todos”, por exemplo. A proposta escolar previamente estabelecida pelos organismos multilaterais é tratada como natural, ou seja, como a força gravidade que exige do homem, *apenas* a adaptação.

Desta compreensão de aula como práxis decorre uma discussão mais ampla sobre a organização educacional, a de que todo e qualquer elemento da educação escolar traz a história da sociedade que o criou e a forma como esta sociedade determina sua utilização

para a *manutenção de sua organização hegemônica*. Isto permite ao professor identificar, por exemplo, o manual didático como uma das formas de o capital determinar a organização da sociedade segundo os fundamentos da classe dominante, por intermédio da educação escolar. Se por um lado, os professores compreendem que pelo uso indiscriminado dos manuais didáticos oficiais, Livros Didáticos e Cadernos do Professor e dos Alunos, representam a base responsável pela operacionalização da proposta dominante, por outro lado, vislumbram a possibilidade de analisar as legislações, os documentos oficiais, em especial, o manual didático oficial sob esta ótica e de optar conscientemente por outra direção e sentido de sua aula no enfrentamento do capital, organizando-a como práxis educativa na perspectiva da emancipação humana.

Ao compreender o mundo como totalidade complexa e dinâmica, depreende-se a intencionalidade de o capital propor um “ciclo perfeito” para direcionar a ação das diferentes instâncias sociais na educação escolar, do nível universal ao local e novamente ao universal. Neste pretenso ciclo, os organismos multilaterais determinam os níveis da proposta cuja aplicação promove a obtenção das metas almejadas, como seguem, os índices de aprendizagem desejáveis pelo capital, a proposta educacional, a forma de aplicar a referida proposta por meio dos manuais didáticos e os modelos de avaliação externa que medem os índices previamente estabelecidos. É evidente que se trata de uma representação exacerbada de *alerta* ao professor sobre uma das possibilidades de intervenção do capital na organização da práxis educativa, considerando todos os determinantes que atuam nesta organização.

Ainda sobre um dos elementos que taciturno e hodiernamente se faz presente no cotidiano escolar, o manual didático para o professor que não participa, em nível central, da elaboração da proposta educacional capitalista ou para aquele que não concorda com os princípios que a fundamentam, a intervenção oficial tem uma ação direta, vertical e unilateral na sua prática educativa, considerando-o um aplicador de manual didático. Um

fato que concorre para que esta situação se mantenha, é a maneira acolhedora de o material didático apresentar-se ao professor, como aquele que está disposto a ajudá-lo na sua tarefa de organizar a aula e, ao lhe oferecer a maneira pronta e pormenorizada de transpor o conteúdo de ensino para o aluno, trata a questão metodológica de forma neutra. Isto mascara e dificulta a ação de o professor identificar o manual como um instrumento político que organiza a educação escolar e, por meio dela, a sociedade capitalista atual. Reitero que nestas asserções o objeto de análise é o manual didático e não o uso que o professor faz dele, pois, neste caso, o objeto de análise seria o preparo do professor para interpretar o material didático.

Fazer de um manual didático uma política pública em âmbito federal, estadual e municipal, somado ao considerável aumento do número de horas de prática no currículo dos cursos de Licenciatura, determinado pelos órgãos governamentais, comprova o fenômeno educacional que Moraes (2003) denomina de exaltação da prática. Esta valorização da atuação prática do professor indica que a *prática* na Licenciatura é considerada “critério de qualidade” da formação docente.

Para Torriglia (2008) esta questão diz respeito à relação teoria e prática na educação escolar, cujo efeito manifesta-se sob três aspectos: a exaltação específica da prática colocou uma extensa confusão no campo educacional ligando-a a uma suposta eliminação da teoria; a instauração de uma concepção restrita de prática gerou um sistema de crença em que a teoria passou a ser a culpável de uma não compreensão e objetivação da prática; uma concepção restrita de teoria, ou seja, “uma teoria” oscilando nos cantos, nas esquinas de algumas práticas, soletrando alguns movimentos para que ela sobreviva.

Para Moraes (2003) as discussões que enfatizam a prática e o enxugamento da teoria, desqualificando-a, são emblemáticas do liberalismo e ganham veracidade, uma vez que as legislações educacionais brasileiras não explicitam os fundamentos das mudanças que propõem, indicando de forma sublinear que eles

estão presentes nos documentos produzidos pelos organismos multilaterais, como informa Masson (2008),

[...] as reformas da escola brasileira estão fundamentadas em diretrizes teóricas decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, do Plano Decenal de Educação, do Relatório Jacques Delors, do documento do Banco Mundial Prioridades e Estratégias para a Educação, e do documento da CEPAL Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, dentre outros. (MASSON, 2008, p. 2).

A natureza dos documentos que subsidiam as políticas públicas brasileiras reforça a relação entre educação escolar e capital e, como o metabolismo do capital exige a aquisição de competências e habilidades específicas elaboradas na ação, conclui-se que a prática na formação inicial do professor supre essa exigência do capital. E, neste aspecto,

[...] a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos. (SCALCON, 2008, p. 41).

Compartilho com a autora, a concepção de prática que permeia os textos oficiais centra-se na aquisição de competência via mobilização de conhecimentos e sua presença é assegurada na organização curricular do curso de Licenciatura, em que o número de *prática* como componente curricular somada às do estágio curricular supervisionado representa uma parte considerável das horas de formação docente, o que justifica sua valorização no atendimento às necessidades postas pelo capital em crise.

Pode-se concluir que as instâncias multilaterais, visando atingir os níveis de escolarização globalmente desejáveis,

transformam suas “metas de produção” em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” para a educação escolar, e, para operacionalizar estes esquemas utilizam os manuais didáticos para o envio das atividades prontas para os alunos. Ao observar este encaminhamento oficial é possível depreender que o professor neste contexto é um elemento figurativo, cujo papel é a transposição das lições didáticas aos alunos. A consequente ausência de fundamentos desta prática retira do professor a possibilidade de ele conscientemente optar pela aula como práxis educativa, uma concepção ontológica da aula.

No sentido de subsidiar teórica e metodologicamente com o professor para que possa optar conscientemente pela direção e sentido de sua própria aula, apresento de forma condensada o estudo das categorias ontológicas que explicitam a concepção de aula como práxis educativa e unidade da Educação escolar, a *organização metodológica do conceito* (ARNONI, 2008); a *mediação dialético-pedagógica* (ARNONI; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007); a *Metodologia da Mediação Dialética* (ARNONI, 2010) e o *planejamento processual* (ARNONI, 2010).

2 Fundamentos teóricos e metodológicos da práxis educativa

Uma primeira questão que se explicita nesta discussão é a que se refere à relação entre uma proposta de aula como práxis educativa e o contexto escolar regido pelo modelo capitalista, em que se contrapõem duas formas de se compreender a função da educação escolar. Entender a educação escolar como práxis educacional impõe o entendimento que sua função é a de organizar a sociedade e, assim, depreendem-se basicamente duas possibilidades, a busca da emancipação política como proposta oficial e a busca da emancipação humana, defendida neste texto. Tonet (2007) colabora na elucidação desta questão. Para ele,

[...] nós podemos fazer atividades educativas revolucionárias dentro de nossa sala de aula, fora da nossa sala de aula, individualmente, em grupos, mas que não podemos pensar em uma educação emancipadora dentro desta sociedade como algo generalizado. [...] qualquer atividade educativa que se pretenda contribuir para a

construção de indivíduos efetivamente livres terá que perspectivar-se pela emancipação humana. (TONET, 2007, p. 22).

As asserções de Tonet (2007) indicam que esta proposta de aula como práxis educativa terá que perspectivar-se pela emancipação humana. Ela situa-se na contramão do curso natural da educação escolar, o que exige do professor um aprofundamento teórico-metodológico que lhe permita lutar pela sua opção consciente.

A práxis educativa pauta-se nos pressupostos teóricos da Ontologia do ser social e centra sua intencionalidade teleológica na perspectiva da emancipação humana, que propõe a integral formação do sujeito, avançando da emancipação política proclamada pelos documentos e legislações educacionais oficiais. Em artigos anteriores, assevero que,

[...] a ontologia do ser social trata do ser histórico. Nessa perspectiva teórica, o homem, organizado em sociedade, tem seu desenvolvimento condicionado pelas relações que ele estabelece com os fatores sociais, econômicos, naturais, biológicos, políticos, entre outros, de seu contexto. Estes fatores relacionam-se entre si e com o próprio contexto, gerando o sujeito histórico que, ao transformar a realidade, simultaneamente transforma a si próprio. Nessa realidade natural, social e humana, nada de isolado tem em si sua própria suficiência, gerando assim a incompletude do ser humano histórico e inserido em uma dada sociedade, em face de toda produção cultural acumulada até então. Essa incompletude própria de cada ser humano em relação à totalidade dos bens culturais produzidos pelo gênero humano gera movimento, contradição e superação, ações dialéticas responsáveis pelo caráter processual do desenvolvimento do sujeito, do pensamento e do contexto, caracterizando o motor do devir histórico. (ARNONI, 2008).

Depreendo deste pressuposto os elementos imprescindíveis da práxis educativa, os quais devem ser entendidos pelo professor e pelos alunos, para que se compreendam como seres sociais que se relacionam dialeticamente com o conhecimento na prática educativa e, por meio dela, com o ambiente natural e humano-social, a totalidade complexa e dinâmica que insere o ser social e

histórico como seu criador, ao mesmo tempo em que é fortemente influenciado por ela.

A organização da práxis educativa em uma perspectiva ontológica centra-se na aplicação das categorias do método dialético-totalidade, movimento, contradição, superação, momento predominante e mediação (ARNONI, 2008), tendo a mediação como categoria central que articula as demais. Nesta proposta, a mediação refere-se à relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da prática educativa, quando o professor desenvolve o conceito junto aos alunos por meio da linguagem, trata-se da questão pedagógica da aula na educação escolar.

O termo mediação expressa uma relação de tensão ou contradição que se estabelece entre professor e aluno, em situação de aula, por eles se encontrarem em diferentes planos de conhecimento em relação ao conceito a ser aprendido, o mediato e o imediato, respectivamente, decorrente das articulações que estabelecem entre o conceito e o contexto histórico (social, econômico, cultural e político) que o gerou, a compreensão dos nexos externos do conceito na totalidade circundante, bem como, da investigação de seus nexos internos, os conceitos que ele encerra. A diferença entre os planos do mediato e do imediato gera o movimento da aula.

É necessário diferenciar a concepção de *mediação* na Educação Escolar, pautada na Lógica dialética e na Ontologia do ser social, do seu usual entendimento como ponte, equilíbrio ou ajuste (ARNONI, 2010). Para isto, propus que os adjetivos - *dialético* e *pedagógico* - fossem a ela agregados e, assim, passou a ser diferenciada também pelo termo que a nomina, *mediação dialético-pedagógica*, ou, na forma simplificada de *mediação pedagógica*.

O aspecto ontológico desta mediação decorre de ela se estabelecer entre o professor e o aluno, seres sociais diretamente envolvidos na práxis educativa. Os estudos realizados indicam a *mediação dialético-pedagógica* como a relação *matriz* da prática educativa, a fase da práxis educativa em que ela se efetiva na ação do professor desenvolver o conceito junto aos alunos, por intermédio da M.M.D. - Metodologia da Mediação Dialética.

Da mediação dialético-pedagógica – *matriz* - que se estabelece entre professor e aluno na prática educativa, *deriva* a relação consciente de mediação entre os processos subjetivos de ensino e de aprendizagem que professor e aluno respectivamente desenvolvem. E, destas mediações - matriz e derivada - *decorre* o processo de aprendizagem do aluno por compreensão, ou seja, a superação de suas ideias iniciais na elaboração conceitual. O processo de superação ocorre por meio da contradição que se estabelece entre as ideias iniciais sobre o conceito a ser ensinado e o próprio conceito. Matriz, derivada e decorrente são as dimensões da *mediação dialético-pedagógica* que caracteriza a aula como práxis educativa, compreendê-las possibilita ao professor tornar-se o produtor de sua práxis, apesar dos fatores social-político-cultural-econômico que a determinam.

Outro aspecto relevante da práxis educativa refere-se ao movimento gerado pela contradição, uma vez que ela, por si mesma, não explica o movimento do processo que participa. Segundo Lessa (2007),

Apenas a contradição é insuficiente para resultar num processo evolutivo. Este requer que um dos seus elementos se constitua, dinamicamente, em determinação predominante do sentido e da direção do processo enquanto tal. A cada momento um dos elementos do complexo deve predominar, de modo a conferir dinamicamente uma direção ao processo. (LESSA, 2007, p. 25).

Com esta asserção o autor fundamenta a categoria momento predominante, desenvolvida por Marx. E, para explicá-la na prática educativa, é necessário entender o desenvolvimento da contradição inerente à *mediação dialético-pedagógica*, gerada na comparação entre as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado e o próprio conceito.

O desenvolvimento da contradição encaminha-se pela intervenção de outras duas categorias dialéticas, a *superação* e o *momento predominante*, responsáveis pelo movimento pedagógico

da práxis educativa, dando sentido e direção aos processos de aprendizagem e de ensino, respectivamente.

O desenvolvimento da contradição pela superação dá sentido e direção ao processo subjetivo de aprendizagem do aluno. Neste processo, as ideias iniciais dos alunos - sobre o conceito a ser ensinado - ao serem comparadas com o próprio conceito geram contradição que é percebida pelo aluno, pela tensão entre suas ideias iniciais e o conceito. Pela intervenção do professor, por meio de atividades pautadas na mediação dialético-pedagógica que elabora, o aluno depreende esta contradição e ao discuti-la por intermédio de informações conceituais trazidas pelo professor, ele supera suas ideias iniciais na elaboração do conceito que foi metodologicamente organizado pelo professor e desenvolvido pela Metodologia da Mediação Dialética, discutida em tópicos posteriores.

O desenvolvimento da *contradição* pela categoria *momento predominante* confere sentido e direção à objetivação do processo de ensino, por intermédio da *atividade da mediação dialético-pedagógica* elaborada pelo professor e aplicada junto aos alunos, na prática educativa. Pela ação da categoria *momento predominante* no desenvolvimento desta atividade, a *contradição não sofre superação*, ela *se desenvolve e se resolve* e, assim, ora predomina a ação do professor pelo planejamento e aplicação da referida atividade junto ao aluno, e ora predomina a ação do aluno em resolver a atividade proposta pelo professor e lhe devolver as respostas que elaborou. As respostas dos alunos são analisadas pelo professor e, a partir dos dados obtidos, ele prepara a *atividade da mediação dialético-pedagógica* pautada na contradição para ser aplicada junto ao aluno, promovendo a continuidade do desenvolvimento do conceito. Este encaminhamento explicita a ação da categoria *momento predominante* no desenvolvimento da *contradição* inerente à mediação dialético-pedagógica, em que ora predomina o professor e ora o aluno, conferindo à prática educativa um movimento dinâmico de conversação sobre o conhecimento entre estes seres sociais, mantendo-se assim enquanto necessário para o aluno elaborar a

superação da contradição entre suas ideias iniciais e o conceito em desenvolvimento pela *atividade da mediação dialético-pedagógica*. Esta atividade é desenvolvida por meio da Metodologia da Mediação Dialética, explicada em tópicos posteriores.

Em resumo, a relação dialética de contradição entre o professor e o aluno inerente à *mediação dialético-pedagógica* é mantida na prática educativa durante o desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética, por mim elaborada, que desenvolve a contradição encaminhando-a simultaneamente pela superação e pelo momento predominante.

3 Planejamento processual da práxis educativa

Planejar ou projetar é uma atividade teórica de antever, mentalmente, uma ação pretendida. É antecipar mentalmente uma ação antes de realizá-la. Ao planejar, o professor antecipa em sua mente o que irá realizar em sala de aula, antes de ir para a sala. Estas informações apartadas de uma concepção de realidade inviabilizam o professor de optar conscientemente por uma concepção de educação escolar, deixando-o no lugar comum, o que o torna uma presa fácil para o capital.

A concepção de planejamento processual discutida neste artigo pauta-se nos fundamentos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social, que informam a concepção de mundo como totalidade complexa e dinâmica e confere a intencionalidade da práxis educativa no contexto atual. Para compreender o planejamento processual é necessário iniciar seu estudo pela categoria marxiana trabalho. Para Lessa (2007),

Trabalho é a protoforma (a forma originária, primária) do agir humano. Isto não significa, é necessário frisar, que todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho. Lukács argumentou, em diversas oportunidades, que inúmeros atos humanos não podem ser reduzidos a atos de trabalho, em que pese o fato de o trabalho ser a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da Práxis social. (LESSA, 2007, p. 18).

Considerar o trabalho a forma originária do agir humano e fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social e entender a práxis como a dimensão humano-social do mundo criada pelo homem pela necessidade de organizar a sociedade, posta pelo próprio trabalho, permite a esta autora tratar a educação escolar como práxis educacional e a aula como práxis educativa, ambas com a função de participar da organização capitalista.

Lukàcs (1968) colabora na elucidação da categoria trabalho. Para ele,

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, [...], diz Marx, é um resultado que no início do processo existia 'já na representação do trabalhador', isto é, de modo ideal. (LUKÀCS, 1968, p. 95).

O papel da consciência é fundamental para planejar a aula como práxis educativa, a qual deve perspectivar-se na emancipação humana e permitir que o aluno compreenda o conhecimento historicamente produzido, como forma de luta contra o aligeiramento da educação escolar. Entender que a práxis tem sua origem no trabalho permite caracterizá-la pelas propriedades do trabalho, assim descritas por Marx (2008).

Pressupomos o trabalho sobre forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 2008, p. 211-213).

Assim, ao considerar o trabalho como a protoforma da práxis,

entende-se que as propriedades do trabalho fornecem informações relevantes para a compreensão da práxis educativa e, partindo do trecho acima, do filósofo Marx, pode-se afirmar que ela constitui uma forma exclusivamente humana, em que o professor “figura na mente sua construção de aula antes de transformá-la em realidade” e ao final do desenvolvimento da práxis educativa “aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação” do professor. Este, imprime na práxis educativa o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade e essa subordinação não é um ato fortuito.

Para Lukács (1979), a práxis educativa constitui uma das “[...] posições teleológicas secundárias [...]”, consideradas pelo autor como aquelas peculiares às interações entre os seres humanos, compondo os complexos ideológicos, da política ao direito, da arte à filosofia, da sexualidade à educação, etc. Pode-se deduzir que a práxis educativa, assim como trabalho, considerado pelo autor, como “posições teleológicas primárias” voltadas à transformação da natureza e caracterizadas pelo intercâmbio orgânico com a natureza, podem ser explicadas pelas propriedades do trabalho.

Lessa (1996, 2007) apresenta a prévia-ideação, a objetivação e a exteriorização como propriedades do trabalho, as quais foram selecionadas para explicar o planejamento processual da práxis educativa, na perspectiva da emancipação humana (TONET, 2007) e pautado na *mediação dialético-pedagógica* e na concepção de ambiente natural e humano-social como totalidade histórica (ARNONI, 2010).

4 Fases do planejamento processual e da aula como práxis educativa

O planejamento processual da práxis educativa constitui-se de três fases distintas e articuladas que correspondem às fases da práxis: *1ª Fase* do planejamento processual e da práxis educativa - a prévia-ideação da intencionalidade da práxis educativa [*a priori*/ antes da sala de aula]; *2ª Fase* do planejamento processual e da práxis

educativa – a objetivação da prévia-ideação práxis educativa e a exteriorização em cada uma das etapas da M.M.D. e na relação entre elas, tendo como parâmetro a intencionalidade pretendida [preparo, desenvolvimento e avaliação de cada uma das etapas da M.M.D., em que os dados obtidos numa etapa são os elementos para a elaboração da seguinte]; 3ª Fase do planejamento processual e da práxis educativa – a exteriorização da práxis educativa em sua totalidade [a *posteriori*/ após a aula]. Estas etapas serão discutidas em suas particularidades.

5 Fase do planejamento processual da práxis educativa

É a prévia-ideação da intencionalidade da práxis educativa, uma ação teleológica. Nesta fase dois conceitos filosóficos são relevantes, teleologia e prévia-ideação.

Para Lukács (1968), a teleologia representa

Uma ideia abstrata e singular, pois, não há duas finalidades exatamente iguais porque a história não se repete. É um modo de pôr - posição sempre realizada por uma consciência - que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais. (LUKÁCS, 1968, p. 30).

Para Lessa (2007), a prévia-ideação representa o

[...] momento de planejamento que antecede e dirige a ação, Lukács denominou de prévia-ideação. Pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática. [...] A prévia-ideação, contudo, só pode ser *prévia-ideação* se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática. (LESSA, 2007, p. 37-38).

Nesta fase do planejamento processual, a prévia-ideação da posição teleológica na perspectiva da emancipação humana, é necessário que o professor elabore seu plano do mediato, pelo desenvolvimento das ações de pesquisar, estudar e compreender as concepções de; Lógica dialética; Ontologia do ser social; Mundo/

ambiente como totalidade dinâmica; Emancipação política & emancipação humana; Aula como práxis educativa e unidade da Educação Escolar e sua inserção na totalidade dinâmica.

Integra esta fase a organização metodológica do conceito da disciplina, a partir dos fundamentos filosóficos investigados no item anterior, para desenvolvê-lo na prática educativa por intermédio da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.). Para isto, recomenda-se que o professor estude a proposição teórico-metodológica da M.M.D., pautada na mediação dialético-pedagógica; o conceito disciplinar na perspectiva da totalidade, investigando seus nexos internos e externos.

De posse destes estudos, o professor elabora respostas às questões básicas contempladas pelo planejamento processual sobre a aplicação dos fundamentos filosóficos da Lógica Dialética e da Ontologia do ser social na práxis educativa: para que ensinar? o que ensinar? como ensinar?

O professor, a partir deste posicionamento teórico e metodológico sobre a práxis educativa na perspectiva da emancipação humana, determina o ponto de chegada da aula para ele e seus alunos.

5.1 2ª Fase do planejamento processual da práxis educativa

Objetivação da prévia-ideação da 1ª Fase do planejamento processual na prática educativa, em que se articula a prévia-ideação e a exteriorização.

Lessa (2007), quando discute o trabalho informa que “[...] o processo que articula a conversão do idealizado em objeto – sempre com transformação de um setor da realidade – é denominado por Lukács de objetivação” (LESSA, 2007, p. 38).

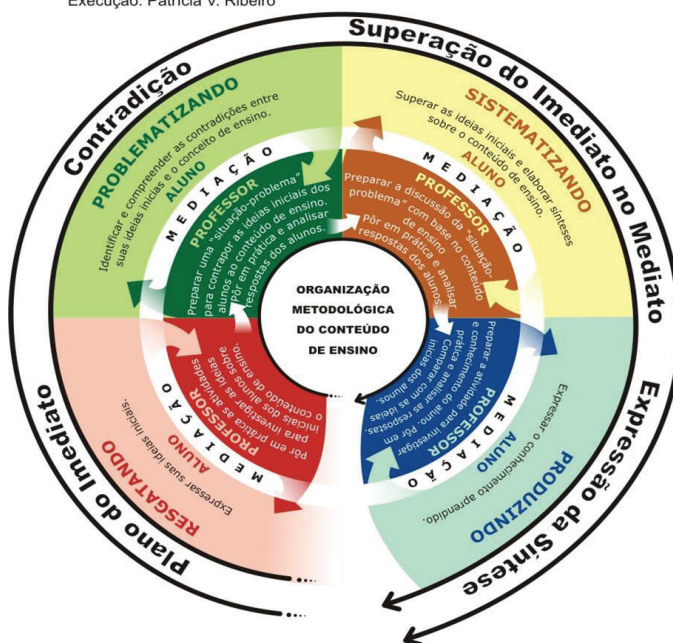
Na educação escolar – práxis educacional, a objetivação nesta 2ª. Fase ocorre pela conversão do idealizado de práxis educativa num objeto é, inicialmente, realizada por intermédio do Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética (Figura 1), pautada na *media-*

ção dialético-pedagógica que informa teórica e metodologicamente ao professor o desenvolvimento do conceito junto aos alunos, na perspectiva da emancipação humana.

Figura 1 - Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética.

Metodologia da Mediação Dialética: Processo de Ensino e de Aprendizagem

Elaboração: M. Eliza B. Arnoni
Execução: Patrícia V. Ribeiro



(a) *Composição gráfica* - círculos e setas que representam a dinâmica da aula como práxis educativa. *Círculo externo*: método dialético; *Círculo interno*: a aplicação das categorias dialéticas na prática educativa; *Círculo central*: a categoria básica da práxis educativa - a organização metodológica do conceito. *Setas*: o movimento dialético que a articulação dos conceitos que fundamentam a práxis educativa promove na *metodologia de ensino*.

(b) *Etapas da Metodologia da Mediação Dialética* – considerando o conceito a ser desenvolvido junto aos alunos:

1ª Etapa - Resgatar: por meio de diferentes linguagens e pautado no conceito a ser desenvolvido, o professor elabora a atividade educativa para investigar as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado, aplica-a junto aos alunos, analisa as respostas obtidas e, a partir dela, planeja a etapa seguinte;

2ª Etapa - Problematizar: por meio de diferentes linguagens e a partir da análise das respostas obtidas na etapa anterior, o professor elabora a atividade educativa capaz de levar o aluno a perceber a diferença/contradição entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor, e de gerar motivações que direcionam investigações na busca de novas relações. O professor aplica a atividade problematizadora junto aos alunos, analisa as respostas obtidas e, a partir dela, planeja a etapa seguinte;

3ª Etapa - Sistematizar: por meio de diferentes linguagens e a partir da análise das respostas obtidas na etapa anterior, o professor elabora a atividade educativa para discutir a questão-problema, por meio das informações conceituais e, assim, potencializar a superação das ideias iniciais e a elaboração de sínteses cognitivas. O professor aplica a atividade sistematizadora junto aos alunos, analisa as respostas obtidas e, a partir dela, planeja a etapa seguinte;

4ª Etapa - Produzir: por meio de diferentes linguagens e a partir da análise das respostas obtidas na etapa anterior, o professor elabora a atividade educativa que permita ao aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas ao vivenciar as etapas da M.M.D. O professor aplica a atividade junto aos alunos, analisa suas respostas e compara-as com a produção da 1ª etapa, para verificar se houve superação das ideias iniciais dos alunos no conceito elaborado. Se a análise demonstrar que houve superação, o Produzir torna-se imediatamente um novo ponto de partida, o Resgatar caso a análise demonstre que não houve superação, é recomendável ao professor planejar novamente a prática educativa.

Trata-se da proposição teórico-metodológico para operacionalizar as categorias do método dialético na práxis educativa pela Metodologia da Mediação Dialética. É de fundamental

importância entender que suas quatro etapas – Resgatar, Problematicar, Sistematizar e Produzir - são organizadas em função das ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser desenvolvido, o que exige o planejamento processual, ou seja, os dados obtidos na análise das produções dos alunos numa etapa constituem os elementos para a prévia-ideação da etapa seguinte, o que é demonstrado pelo caminho que as setas delineiam no Diagrama, ao articular as Etapas metodológicas.

O desenvolvimento de cada uma das etapas da M.M.D. ocorre pela articulação dos momentos de prévia-ideação, de objetivação e de exteriorização, considerando que a contradição inerente à mediação dialético-pedagógica, categoria básica desta proposição teórico-metodológica, encaminha-se pela *superação* e pelo *momento predominante*, conforme demonstra o Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética.

O Diagrama valoriza a *mediação dialético-pedagógica* demonstrando que ela perpassa de forma contínua todas as Etapas da M.M.D. e, em cada uma delas, estabelece a relação pedagógica entre o professor e o aluno, explicitando a ação da categoria momento predominante na contradição presente na relação dialética, que assim se expressa, ora predomina o professor, ora o aluno e novamente o professor, sucessivamente, imprimindo-lhe o movimento dialético que permanece em todo o desenvolvimento da metodologia de ensino de modo a conferir dinamicamente a direção e o sentido da luta pela formação integral do professor e do aluno à prática educativa.

Outro aspecto relevante, o fato de a contradição não sofrer superação no processo de ensino organizado pelo professor, no qual ela *se realiza* e *se desenvolve* em cada Etapa metodológica, permite a comparação das produções dos alunos ao longo das Etapas da MMD e verificar o modo como ele está compreendendo o que se ensina, tendo por base a intencionalidade pretendida.

A Metodologia da Mediação Dialética permite a objetivação da prévia-ideação de práxis educativa que se materializa na prática educativa como nascimento de uma nova objetividade, de um lado,

a compreensão da sociedade capitalista e do influxo que exerce sobre a educação escolar, tomando-a como práxis educacional que participa da organização da sociedade, segundo os mandos do capital, e, do outro lado, a possibilidade de organizar a aula como práxis social educativa na perspectiva da emancipação humana.

É relevante que professor compreenda que pela M.M.D. ele realiza a objetivação da prévia-ideação de práxis educativa, ou melhor, a aula por ele idealizada é plasmada na realidade, constituindo o ato de ele manifestar-se pela produção da aula, previamente pensada segundo os pressupostos filosóficos, o que constitui a exteriorização referente à 2ª fase do planejamento processual da práxis educativa.

3ª Fase do planejamento processual da práxis educativa - Exteriorização - o ato do professor manifestar-se pela produção da aula como práxis educativa previamente pensada, na perspectiva da emancipação humana.

No trabalho, segundo Lessa (2007, p. 3) “[...] a exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação”. E “[...] o objeto criado no processo de objetivação, é o fundamento ontológico da exteriorização”. (LESSA, 2007, p. 39).

Na práxis educativa, a exteriorização é o momento pelo qual a subjetividade do professor, com seu conhecimento é confrontado com a objetividade a ela externa, causada pela objetivação da práxis educativa e, por meio deste confronto, o professor pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas capacidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos que não possuía anteriormente.

Outro aspecto importante sobre o trabalho,

[...] a distinção entre o sujeito, portador da prévia-ideação, e o objeto criado no processo de objetivação, é o fundamento ontológico da exteriorização (*Entäusserung*). Ao previamente idealizar o que será objetivado, o sujeito assume que “tanto a natureza quanto ele pessoalmente se comportarão da forma prevista na prévia-ideação.” (LESSA, 2007, p. 38-39).

Portanto, a produção da práxis educativa não se resume exclusivamente num processo de objetivação, de uma transformação da realidade, mas é também o compromisso assumido na prévia-ideação, assumindo que sua ação seguirá a prévia-ideação, daí a aula constitui-se na exteriorização do professor. Em poucas palavras, ao transformar o real, o sujeito também se transforma, mantendo sua identidade e ainda, a distinção entre o professor, agente da prévia-ideação, e a atividade educativa criada no processo de objetivação, é o fundamento ontológico da exteriorização. Neste processo, o professor elabora novos conhecimentos (tanto da realidade exterior como da sua própria individualidade) e novas potencialidades que geram necessidades vão sendo descobertas e desenvolvidas.

Nesta 3ª fase da práxis educativa – exteriorização –, o professor conhecendo a concepção desta fase, realiza a prévia-ideação elaborando questões que permitam analisar a práxis educativa em sua totalidade, para identificar os novos nexos causais [causalidade posta] no mundo objetivo; os novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas geradas no professor e nos alunos, as novas possibilidades e as novas teleologias; as modificações na participação do aluno; no que a aula impulsionou para além dela.

6 Conclusão

Em toda a forma de sociabilidade, o trabalho impulsiona o indivíduo a desenvolver relações sociais e habilidades que estão para além dele como a *práxis*.

O trabalho, oriundo de uma “posição teleológica primária”, é um processo que tem como participantes o homem e a natureza, cujo ser humano controla seu *intercambio material com a natureza*.

O desenvolvimento do trabalho gera a necessidade da práxis, oriunda de uma “posição teleológica secundária”. A práxis é a dimensão humano-social do ambiente que se caracteriza como complexos ideológicos, o da política ao direito, o da arte à filosofia, o da sexualidade à educação, etc, com o objetivo de influenciar na escolha

das alternativas a serem adotadas pelos outros indivíduos, visando convencê-los a agirem em um dado sentido, e não em outro. Esta posição teleológica secundária só existe em função da posição teleológica primária, o trabalho.

Estas asserções permitem que se considere o trabalho como categoria fundante do ser social e protoforma da práxis social que se caracteriza como complexos sociais. A práxis social ou complexos sociais constituem a dimensão do mundo criada pelo homem e, portanto, histórica e social. Eles são, concomitantemente fundados pelo trabalho e, dele, distintos.

O fato de a práxis social ter sua origem no trabalho permite a discussão da aula como práxis educativa, e sua explicação por meio das propriedades do trabalho, a prévia ideação, a objetivação e a exteriorização.

A aula como práxis educativa e unidade da educação escolar cria um novo espaço de luta pela formação integral do aluno, por meio da qual possa perceber as contradições históricas que geraram o conhecimento aprendido, bem como sua vinculação com o contexto histórico, de forma a buscar transformações na vida particular e na práxis social.

Neste contexto, a compreensão teórico-metodológica da mediação dialético-pedagógica permite ao professor compreender a dimensão ontológica da aula como práxis educativa, entendendo-a como sua produção, algo que não lhe é estranho. Isto fortalece o professor no enfrentamento das condições impostas à Educação Escolar pelo capital, por meio de sua própria práxis educativa, ou seja, da aula como ato humano e consciente na luta pela emancipação humana.

Referências

ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edison Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Mediação Dialética na Educação Escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 119-171.

ARNONI, Maria Eliza Brefere Arnoni. Metodologia da mediação Dialética e a operacionalização do método dialético: os fundamentos da lógica dialética e da ontologia do ser social como base para a discussão da questão metodológica na educação escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008. Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Questões teóricas e metodológicas da aula no contexto atual: enfrentamentos da práxis educativa (2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 8., 2010. Peru. **Anais eletrônicos...** Peru: Universidade de Ciências e Humanidades 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 240 p.

LUKÁCS, Georgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. [S. l.: s.n.], 1968.

LUKÁCS, Georgy. **Ontologia do ser social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. In: **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 26. ed. livro I. Tradução de Reginaldo Sant Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 211-213.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2008.

TONET, I. Um novo horizonte para a educação. In: CONGRESSO DE ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E EDUCAÇÃO, 1., 2007. São José do Rio Preto. **Anais...** São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2007.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. A produção de conhecimento: debates e rupturas em torno da formação e trabalho docente. In: SEMINÁRIO DE LA RED DE ESTÚDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., 2008. Argentina. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires-Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, 2008. 1 CD-ROM.